Parcours d'apprentissage des apprenants des troisièmes langues : dynamiques des répertoires plurilingues en construction

Sofia Stratilaki et Mariana Bono

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/4790>

DOI : 10.4000/rdlc.4790

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Sofia Stratilaki et Mariana Bono, « Parcours d'apprentissage des apprenants des troisièmes langues : dynamiques des répertoires plurilingues en construction », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 2 | 2006, mis en ligne le 06 décembre 2006, consulté le 11 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/4790> ; DOI : 10.4000/rdlc.4790

Ce document a été généré automatiquement le 11 septembre 2019.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Parcours d'apprentissage des apprenants des troisièmes langues : dynamiques des répertoires plurilingues en construction

Sofia Stratilaki et Mariana Bono

1. Introduction

- ¹ Dans la lignée des questionnements en linguistique et en didactique des langues à propos des compétences spécifiques des locuteurs plurilingues, cette contribution se propose d'apporter quelques réflexions sur la construction des répertoires pluriels à travers l'apprentissage d'une 3^{ème} langue¹. Plus particulièrement, nous allons nous intéresser, dans ce qui suit, à la manière dont les apprenants perçoivent, construisent et gèrent leur compétence plurilingue dans les pratiques langagières dans lesquelles l'ensemble de leur répertoire est activé. Partant du constat que les représentations du plurilinguisme sont étroitement liées au vécu linguistique des apprenants, on examinera, à partir de discours situés, l'impact d'une nouvelle langue sur les représentations de la compétence plurilingue, autrement dit, l'évolution de cette notion au fur et à mesure que le répertoire de l'apprenant s'élargit. Dans la prolongation des travaux interactionnistes, nous postulons que dans les processus de mise en mots, les représentations deviennent objet de discours et elles sont ainsi sujettes à des variations, à de constantes négociations et à des reconstructions. Afin d'étayer cette hypothèse, notre analyse s'appuiera en particulier sur des éléments des biographies langagières des apprenants d'une L3 et sur les représentations des langues élaborées au fil de leurs itinéraires d'apprentissage. La description de ces parcours à la fois dynamiques et singuliers nous permettra, dans un premier temps, d'identifier certains critères et motivations qui interviennent dans les choix de langues. Nous tenterons, dans un deuxième temps, d'analyser la manière dont la diversification et la complexification du répertoire font évoluer les représentations des

apprenants, tout en faisant l'hypothèse que, d'une part, l'apprentissage d'une nouvelle langue devrait se traduire par l'adoption d'un point de vue plus dynamique, plus ouvert sur les compétences langagières, et, d'autre part, que ce changement au niveau des représentations pourrait avoir une incidence majeure quant aux choix des langues à l'avenir.

- 2 Nous soulignons que les données présentées dans cette contribution font partie des enquêtes de plus ample envergure menées dans le cadre de nos recherches doctorales respectives. Plus particulièrement, le corpus se compose d'entretiens semi-directifs, individuels ou de groupe, conduits auprès de lycéens et d'étudiants, qui apprennent l'espagnol ou d'autres langues et dont le répertoire langagier inclut le plus souvent le français, l'allemand et l'anglais. Deux populations sont ainsi concernées : les élèves des lycées franco-allemands de Buc, en France, et de Sarrebruck, en Allemagne, et les étudiants ingénieurs inscrits dans des cours d'espagnol à l'Université de Technologie de Compiègne, en France. Ces établissements ont en commun la valorisation du plurilinguisme et une vocation de construction d'identités européennes et internationales qui va de pair avec une forte mobilité géographique. Il faut noter également que même si les terrains de nos recherches sont différents, ces deux publics sont complémentaires à bien des égards. Le double corpus nous permettra d'avoir un aperçu à la fois diachronique et synchronique sur la construction de la compétence plurilingue à différents moments de la scolarisation. Dans cette perspective, notre objectif sera d'identifier quelques pistes d'investigation qui permettront de mieux comprendre les représentations des langues et de leur apprentissage qui précèdent, accompagnent et orientent la construction d'une compétence plurilingue et qui peuvent ainsi favoriser l'apprentissage d'autres langues. À partir de cette problématique, diverses questions surgissent dont nous voudrions retenir prioritairement les trois suivantes.
 - Quelles sont les représentations qui interviennent en amont dans le choix d'une L3 et de quelle manière ces représentations préconstruites apparaissent-elles dans les discours situés des apprenants ?
 - La complexification du répertoire à travers l'apprentissage d'une langue nouvelle fait-elle évoluer les perceptions des apprenants à propos de leur propre compétence plurilingue ?
 - De quelle manière l'expérience d'apprentissage d'une L3 peut-elle orienter les choix linguistiques futurs des apprenants ?
- 3 Tels sont les questionnements portant sur les représentations des langues et de leur apprentissage que nous souhaitons aborder dans l'analyse des données proposée dans ce qui suit, sans prétendre présenter des réflexions abouties mais bien plutôt soulever des questions à partir de nos recherches sur les compétences et les pratiques langagières des locuteurs plurilingues.

2. Compétence plurilingue, une notion-clé

- 4 De nombreux travaux se sont penchés ces dernières années sur les représentations des langues et la construction des répertoires plurilingues dans des situations éducatives de contacts de langues (Coste et Moore, 1995 ; Castellotti, Coste et Moore, 2001 ; Cavalli *et al.*, 2003). Dans une perspective plurilingue de l'apprentissage et de ses objectifs, les recherches poursuivies par l'ex-EA 2534 "Plurilinguisme et apprentissages" autour de la notion de compétence plurilingue interrogent les compétences et les stratégies spécifiques que les apprenants plurilingues développent dans différents contextes

scolaires et selon différentes configurations du contact des langues et des langues en contact. Coste, Moore et Zarate (1997) ont défini la compétence plurilingue comme un ensemble structuré de compétences partielles et déséquilibrées, diversement acquises et sollicitées, qui permet aux acteurs sociaux d'opérer à des degrés variables dans des langues différentes. Il s'agit d'une compétence dynamique et évolutive, en ce sens que les apprenants sont à même de gérer et de remodeler leur compétence plurilingue au cours de leur trajectoire personnelle, en fonction de leurs besoins et des situations qu'ils devront affronter, par exemple, dans leur vie extra- et postscolaire. L'adoption d'une perspective plurilingue de l'apprentissage des langues implique une série de déplacements conceptuels majeurs (cf. Coste, 2001a et 2002 ; Moore, 2003 ; Cavalli, 2005), dont les plus significatifs, à notre sens, sont la vision holistique du plurilinguisme, le principe du déséquilibre ordinaire qui caractérise la compétence plurilingue et la reconnaissance de l'alternance codique en tant que composante intrinsèque de cette compétence telle qu'elle se manifeste dans les pratiques langagières des locuteurs plurilingues.

- 5 Nombre d'auteurs – parmi lesquels Cook (1993), Grosjean (1995) et, plus récemment, Herdina et Jessner (2002), Coste (2001a et 2002), Moore (2003) et Stratilaki (2004a et 2005) – ont apporté un regard différent des théories de la juxtaposition, selon lesquelles le plurilinguisme se construit selon le principe d'une simple addition de plusieurs *mono* linguismes ($L1 + L2 + L3 + Ln$), et ils ont proposé à leur tour une approche holistique du plurilinguisme. Dans une telle perspective, adopter un point de vue holistique équivaut à affirmer le caractère global et non segmenté de la compétence plurilingue, et à considérer que cette compétence est une compétence originale, non cumulative, différente de la compétence des monolingues, notamment par les possibilités d'inter-action (d'appui, de passage et de mise en relation) entre les systèmes linguistiques en présence. La perspective holistique implique également la reconnaissance de l'asymétrie constitutive entre les différentes composantes de la compétence plurilingue. Par ailleurs, des recherches d'orientation sociolinguistique (Dabène, 1994 ; Lüdi et Py, 1986 et 2002) ont pu montrer que l'asymétrie est le résultat de la répartition fonctionnelle des langues chez les individus plurilingues (par exemple, entre la langue familiale, la langue de l'école, la langue de travail) ainsi que du statut des langues dans le contexte historique, social et culturel (langues d'origine, langues de prestige, langues minorées, etc.). La caractérisation de la compétence plurilingue comme une compétence intrinsèquement évolutive et instable conduit à un deuxième changement de perspective, à savoir, l'acceptation de la nature partielle et déséquilibrée des compétences langagières des locuteurs plurilingues. Désormais, ce déséquilibre n'est plus considéré comme une déficience, mais comme une composante *ordinaire* de la compétence plurilingue. La transposition de cette notion en didactique a entraîné une mise en question de l'objectif jusqu'alors primaire de l'enseignement des langues, à savoir, l'acquisition d'un niveau de maîtrise élevé, quasi-natif de la langue cible. D'une part, la définition même de la notion de "locuteur natif" est problématique, du fait de la difficulté à décrire une maîtrise parfaite de la langue. À propos de la vision chomskyenne de la compétence, idéalisée et stabilisée, Lüdi et Py rappellent que "*le locuteur-auditeur idéal, locuteur natif d'une langue standard parlée par une communauté absolument homogène, est une construction des linguistes, utile, certes, mais sans existence réelle*" (2002 : 1)². D'autre part, on observe que l'enseignement qui prend comme référence la compétence du natif est condamné à l'insatisfaction quasi permanente face aux résultats. Une telle exigence dans l'évaluation

des compétences conduit presque inexorablement à un constat d'échec (ressenti aussi bien par les enseignants que par les apprenants), à des inhibitions, *in fine*, à la frustration souvent exprimée d'apprendre une langue mais de "*ne savoir rien dire*", de "*ne pas être capable de dire trois mots*" (Castellotti et Moore, 2002 ; Bono, 2006). Enfin, un troisième déplacement critique induit par les recherches sur le plurilinguisme et la compétence plurilingue porte sur l'alternance des langues en tant que levier d'apprentissage et de communication. Parmi l'éventail de possibilités communicatives d'un locuteur plurilingue, les alternances codiques occupent désormais une place centrale, non seulement comme stratégies compensatoires qui vont permettre de combler des lacunes afin d'assurer la communication, mais surtout comme ressources pour la co-construction de sens dans l'interaction, reflétant l'articulation entre les systèmes linguistiques ainsi que l'existence de stratégies transversales.

- 6 Parallèlement aux travaux sur la notion de compétence plurilingue, il importe de réfléchir brièvement sur le rôle central des représentations des apprenants en tant que cadre structurant les pratiques d'apprentissage et d'utilisation d'une langue et étant (re)structuré par ces pratiques (Moore, 2001 ; Mondada, 1998 ; Stratilaki, 2004b ; Gajo *et al*., 2004). En ce sens, de nombreux travaux d'orientation linguistique et interactionniste insistent sur les valeurs *dynamique* et *sociale* de cette notion permettant aux acteurs sociaux de structurer leur action dans le monde social et de communiquer en les dotant des codes et des références communs. Ces deux traits caractéristiques invitent ici un travail sommaire d'explication de la notion et de ces quelques configurations complexes, pour en évaluer ensuite les retombées dans la construction de la compétence plurilingue chez des apprenants. La dimension sociale des représentations peut être envisagée, à notre sens, selon deux manières : d'une part, les représentations sont sociales parce qu'elles sont diffusées dans un groupe comme une valeur ou une référence qui permet d'expliquer un certain nombre de comportements langagiers propres à un individu ou à une collectivité (Py, 2000 ; Gajo, 2000). D'autre part, les représentations sont sociales parce qu'elles se construisent et se manifestent dans un "lieu" social, la conversation, et sont ainsi liées aux enjeux langagiers contingents (Gajo, 2001 ; Stratilaki, 2006). Une telle perspective implique que le langage n'est pas seulement un dispositif pour générer des structures, mais plutôt un potentiel sémantique qui lie le sens aux représentations ainsi qu'un élément constructif dans l'élaboration des représentations. À partir de ces réflexions, nous pouvons, dans la lignée des travaux de Mondada (1998), considérer que les représentations sont des objets de discours qui se construisent dans les activités langagières, disponibles aux acteurs sociaux, incarnées dans les manifestations sémiotiques et rendues reconnaissables et intelligibles au moyen de traces discursives. Nous concevons ainsi les représentations comme une source d'apprentissages, comme des objets de discours qui se (co-)construisent en situation interactive grâce au langage et à la médiation d'autrui et qui laissent des traces au fil du discours. Dans cette optique, nous pouvons retenir deux approches pour l'analyse des représentations du plurilinguisme : il s'agit, d'une part, d'une analyse qui tient compte du contenu, "*analysable dans des productions de témoins censés les exprimer ; les représentations étant alors supposées préalables au discours et susceptibles d'être repérées et étudiées pour elles-mêmes*" et, d'autre part, d'une approche qui prend en compte les propriétés formelles du discours, "*en travaillant sur les traces laissées par ces représentations dans les discours, en étant conscients que les formes ne sont pas de purs reflets mais bien aussi des outils de structuration des représentations*" (Castellotti., 2001 : 103). Il nous semble que dans la construction de la compétence plurilingue, représentations et pratiques langagières sont intimement liées. Dans les travaux de

référence sur le plurilinguisme, cette relation est au cœur des problématiques abordées, comme en témoigne cette réflexion de Coste (2001b : 192) :

Pour la didactique aujourd'hui, la question est bien là : comment penser la relation entre, d'une part, des pratiques plurilingues observables et des représentations repérables du plurilinguisme et, d'autre part, des compétences plurilingues sous-tendant de telles pratiques et pour partie marquées par ces représentations ?

3. Terrains de recherche et recueil de données

- 7 Deux populations sont concernées par cette étude : les élèves des lycées franco-allemands de Buc et de Sarrebruck et les étudiants ingénieurs de l'Université de Technologie de Compiègne (désormais, UTC). Le fil conducteur de notre analyse est l'expérience d'apprentissage d'une L3, l'espagnol dans la plupart des cas. Ces deux publics possèdent des profils langagiers similaires, leurs répertoires incluant le plus souvent le français, l'allemand et l'anglais.
- 8 Dans les établissements franco-allemands de Buc et de Sarrebruck, la construction de la compétence plurilingue est associée à deux images différentes : il s'agit, pour le lycée de Buc, de l'image d'une compétence plurilingue enthousiaste, à orientation internationale, caractérisée par une grande mobilité et flexibilité, par une moindre stabilité et qui est, par conséquent, plus susceptible de changements. C'est dans cette perspective que l'institution joue un rôle clé dans l'évolution de la compétence plurilingue des élèves et dans la construction d'une identité européenne en leur donnant la possibilité de l'apprentissage, à part de la langue du partenaire (l'allemand et le français), d'une 3^{ème} langue (l'anglais) et d'une 4^{ème} langue (l'espagnol ou l'italien). Dans l'établissement de Sarrebruck, l'image prépondérante est celle d'une compétence bi-/plurilingue consciente et fière de l'être, issue du milieu familial et transfrontalier, fruit d'une élaboration individuelle et résultat d'une construction régionale valorisée par une politique linguistique familiale et scolaire. Il s'agit ainsi d'une construction plus stable, cohérente et solidaire, encore non linéaire, qui peut donner lieu à une évolution durable et, donc, à une restructuration. Dans cette perspective, l'établissement de Sarrebruck joue un rôle déterminant dans l'éducation bi-/plurilingue des élèves issus de familles françaises, allemandes ou binationales et dans la construction d'une identité à la fois locale et européenne.
- 9 Quant aux étudiants ingénieurs de l'Université de Technologie de Compiègne, les deux caractéristiques les plus pertinentes pour notre analyse sont leur plurilinguisme et leur mobilité. Pour la plupart d'entre eux, l'espagnol est au moins la quatrième langue après le français, langue première, et l'anglais et l'allemand, qu'ils ont appris au cours de leur scolarité. Cette expérience de plusieurs années d'apprentissage formel est doublée par des expériences d'immersion, grâce à des séjours d'étude ou des stages à l'étranger. La mobilité internationale est encouragée par l'institution et très prisée des étudiants, de sorte qu'elle devient un vrai moteur d'apprentissage de langues et de diversification des répertoires. L'université propose des cours d'anglais, d'espagnol, d'allemand, de portugais, d'italien, de japonais, de chinois et de FLE pour les étudiants non francophones. Une des conditions nécessaires pour l'obtention du diplôme d'ingénieur est l'acquisition du niveau pratique, correspondant au niveau B2 du Cadre européen commun de référence, dans une des langues enseignées. Le niveau pratique est également requis pour les départs à l'étranger, aussi bien dans le cadre de stages en entreprise que pour la

participation à des programmes d'échange universitaire. De plus, l'obtention du niveau B1 dans une deuxième langue est vivement conseillée. Typiquement, les étudiants – qui possèdent *déjà* des compétences élevées en anglais et en allemand – se tournent volontiers vers d'autres langues. L'espagnol est la langue qui reçoit la plus forte demande de cours pour débutants, mais le chinois, par exemple, attire de plus en plus d'étudiants.

4. Apprentissage des troisièmes langues : quelles pratiques, quelles représentations ?

- 10 Dans les lignes qui suivent, nous tenterons de répondre aux questionnements portant sur la construction d'un répertoire plurilingue chez des apprenants des troisièmes langues et les liens avec leurs représentations du plurilinguisme, telles qu'elles sont repérables dans leurs verbalisations lors des entretiens semi-directifs. Nous ne prétendons pas présenter ici tous les aspects rencontrés dans les réponses des apprenants, mais nous nous proposons de nous limiter à l'analyse des représentations et des pratiques langagières qui précèdent, accompagnent et orientent l'apprentissage d'une L3 chez des lycéens et des étudiants plurilingues.

4.1. Choix et motivations des apprenants

- 11 Notre premier témoin s'appelle Clara³, elle est de nationalité française, elle a 16 ans et elle est en première littéraire du lycée franco-allemand de Buc, dans la section allemande. Si nous examinons de près son répertoire langagier, nous voyons qu'avec son père, elle parle le français, avec sa mère l'allemand et avec sa sœur *"un mélange de français et d'allemand, principalement l'allemand"*. Nous précisons que la langue maternelle de son père est le portugais et de sa mère l'allemand. Ainsi, elle espère apprendre un jour aussi le portugais parce que *"la culture portugaise est carrément placée dans notre milieu familial"*. En effet, elle considère que le français et l'allemand sont ses langues maternelles. Selon elle, le facteur déterminant de son bilinguisme est son milieu familial. À l'appui de ce point de vue, notre témoin souligne son apprentissage précoce et simultané des deux langues. Le facteur affectif est le même pour les deux langues : *"je me sens à l'aise en français et aussi en allemand"*. Plus particulièrement, elle préfère l'allemand à l'oral (*"aisance dans la langue"*) et le français à l'écrit (*"premiers mots à l'écrit étaient en français"*). Il est également intéressant de remarquer qu'elle justifie ses préférences dans son témoignage en signalant que *"mes impressions sont relatives et dépendantes surtout du temps"*. Nous interprétons sa référence au temps comme signifiant que ses représentations sont susceptibles de changer pendant sa vie. La fréquence d'emploi de l'allemand ou du français par notre témoin n'est pas la même, surtout avec les interlocuteurs qu'elle considère comme bilingues. Elle utilise plutôt l'allemand et sa préférence est motivée par ses représentations de la valeur symbolique des langues (*"flüssige Sprache"*), plutôt que par le changement de ses interlocuteurs. Nous pouvons aussi repérer que les espaces de référence géographique, temporelle et sociale : *"je suis née en France"*, ou *"dès ma naissance parents et proches m'ont parlé en français ; je suis allée tout normalement dans une crèche et une école maternelle française"*, soigneusement répertoriés chez notre témoin, sont associés à l'apprentissage des langues. Par exemple, c'est grâce à sa scolarisation au lycée franco-

allemand de Buc qu'elle a pu apprendre l'anglais et l'espagnol et faire ainsi évoluer sa compétence plurilingue.

Clara : je suis née en France, mais j'ai appris les deux langues en même temps (...) Dès ma naissance parents et proches m'ont parlé en français ; je suis allée, tout normalement, dans une crèche et une école maternelle française. Comme ça j'ai appris le français. (...) Ich fühle mich sowohl in Französische sowie in Deutschen sehr wohl. Vielleicht habe ich die Tendenz, mit zweisprachigen Leuten eher Deutsch zu reden, weil die Sprache "flüssiger" ist, aber es ist nur ein Eindruck. Andererseits gefällt mir die französische schriftliche Sprache sehr gut, vielleicht weil sie vielfältiger ist und ich zuerst auf Französisch zu schreiben gelernt habe. Diese Eindrücke sind aber mir relativ und zeitbedingt⁴

- 12 C'est à partir de ces réflexions qu'il convient de décrire la construction de sa compétence plurilingue. En effet, elle a commencé à apprendre l'allemand dans son milieu familial, très tôt, notamment avec sa mère qui est enseignante au lycée franco-allemand, dans la section allemande. Elle a choisi comme première langue vivante l'anglais, et comme deuxième langue l'espagnol. Elle parle en français ou en allemand avec ses amis francophones et germanophones et l'anglais ainsi que l'espagnol plutôt avec des locuteurs "natifs" de ces langues. Dans cette perspective, nous remarquons chez notre témoin un mode de catégorisation ambiant et spatial par rapport à la gestion de son répertoire plurilingue (des amis anglophones de Londres, les habitants d'un pays, des hispanophones pendant les vacances et avec le personnel des hôtels, par exemple). Étant un locuteur plurilingue, elle utilise et exploite dans son discours ses compétences langagières comme des ressources plurielles considérables dans les domaines : discursif (contact avec des copines anglophones, avec la famille germanophone, etc.), dialogique (correspondance, habitants du pays) et socio-culturel (vacances). Nous notons également des phases différentes dans l'appropriation des langues (l'espagnol et l'anglais considérés ici en tant que L3) qui sont en relation avec l'organisation curriculaire de sa scolarisation dans l'établissement franco-allemand.

Clara : ma mère me parlait et en français et en allemand. Ma grand-mère maternelle me parlait aussi en allemand, tout comme des amis de ma mère, ma marraine, etc. C'est ma mère surtout qui m'a préparée à l'allemand et l'exemple de ma sœur (...) Spanisch, und Englisch, beide Sprache habe ich nur in der Schule gelernt, Englisch seit der 6ème und Spanisch seit der 2nde, also ziemlich schlechtes Niveau. Dadurch dass ich auch außerhalb der Schule mit den Englischen Kontakt hatte Ferien, Freundin, englisches Fernsehen bzw. Zeitschriften, spreche ich einigermaßen flüssig (...) Mit englischen Freunden aus London, schriftlichen Freunden oder mit den Einwohnern sprechen der Länder, die ich in meinen Ferien treffe, spreche ich englisch. Treffe ich Spanier, Bekante oder Hotelangestellte so kann ich, in den Ferien, einige spanische Worte und Sätze benutzen⁵

- 13 À travers son témoignage, nous constatons que sa scolarisation dans l'établissement franco-allemand de Buc – qu'elle fréquente depuis 9 ans – était un choix plutôt de ses parents, et justifié par notre témoin par le fait que sa mère y est enseignante. Ce choix d'une scolarisation plurilingue, et donc d'un développement de sa compétence plurilingue, est aujourd'hui accepté et largement exploité par Clara. Par ailleurs, nous insistons sur deux points qui nous semblent importants : les préférences de notre témoin par rapport à ses langues et son répertoire langagier "*je voulais plus parler en allemand*" nous permettent de comprendre ce choix d'une scolarisation plurilingue et son attitude ouverte vis-à-vis de l'étranger ("*dans une école purement française je ne me sentirais pas à l'aise*"). Il convient aussi de préciser que cette attitude va de pair avec une conscience aigüe des avantages liés au plurilinguisme. Ainsi, sa scolarisation lui permet la découverte

d'une autre culture et d'un autre mode de vie. Néanmoins, en même temps, une contradiction se dégage entre son attitude positive par rapport à l'allemand et des représentations plutôt stéréotypées du bi-/plurilinguisme : *"nous avons des trous de vocabulaire, de culture et ne sommes ni tout à fait Français ni Allemands"*.

Clara : meine Mutter ist hier Deutschlehrerin. Meine Schwestern sind hier zur Schule gegangen. Da ich schon als Kind deutsch sprach, fühlte ich mich in einer rein-französischen Schule nicht ganz wohl, denn ich wollte mehr deutsch reden (...) bon, les avantages eh Vergrößerung des Wortschatzes, Erweiterung des Erwartungshorizont der Kultur und der Geschichte, Vergleich zwischen den Denkweisen möglich auf Französisch, auswendiglernen, und auf Deutsch, verstehen. (...) Des inconvénients ? oui nous avons des trous de vocabulaire, de culture et ne sommes ni tout à fait Français ni Allemands, car il y a toujours quelque chose qui manque, comparé par exemple avec un "pure souche"⁶

- 14 Après ce témoignage, montrant que le bilinguisme précoce peut favoriser la gestion d'un répertoire pluriel et encourager le désir d'apprendre des langues, sans pour autant faire disparaître des représentations du bi-/plurilinguisme en tant qu'une situation conditionnée par un manque de moyens (*"il y a toujours quelque chose qui manque"*), nous allons nous intéresser aux choix et motivations des apprenants dans l'enseignement supérieur, à la recherche de points communs et / ou de divergences par rapport aux lycéens. Dans l'extrait suivant, Laure, étudiante du tronc commun (cycle préparatoire de deux ans qui précède le cycle d'ingénieur à l'UTC), se prononce sur l'espagnol (sa troisième langue, après le français et l'anglais) et sur l'allemand, langue qu'elle a l'intention d'apprendre prochainement. Son analyse nous donnera un autre aperçu des représentations qui peuvent intervenir en amont dans le choix d'une langue.

Laure : j'ai fait de l'anglais au collège et au lycée, et puis l'espagnol depuis la quatrième, j'ai fait du latin pendant 3 ans aussi... je pense que je parle mieux espagnol qu'anglais parce que l'anglais... j'aime pas ça, parce que c'est pas beau donc... j'aimerais bien apprendre l'allemand parce qu'on a un jumelage avec un club allemand de natation et tous les ans ils viennent et on va chez eux et le problème c'est que je ne comprends rien à ce qu'ils racontent, donc je me dis qu'à partir du semestre prochain je vais apprendre l'allemand... je pense qu'avoir les trois langues : anglais espagnol et allemand ça serait pas mal, on peut comprendre et être compris n'importe où (...) l'espagnol j'aime bien parce que c'est chantant comme langue, enfin c'est pas... c'est pas brut enfin c'est pas une langue de bourrins comme les allemands qui parlent... c'est moche, non c'est chantant comme langue, et puis comme c'est un pays où on nous dit qu'il fait toujours beau, ça nous donne envie d'apprendre l'espagnol

- 15 L'aspect le plus frappant dans ce passage est la contradiction entre la représentation convoquée et le projet d'apprentissage de l'étudiante, qui dit vouloir apprendre l'allemand en tant que 4^{ème} langue tout en la décrivant comme une langue moche, *"des bourrins"*. Son propre vécu (des contacts avec de jeunes allemands à travers le sport, son désir de communiquer avec eux) et ses propos sur l'importance de cette langue (*"avec l'anglais, l'espagnol et l'allemand on peut comprendre et être compris n'importe où"*) ne font pas le poids face à la représentation dominante, à laquelle elle finit par se rallier. Dans ce sens, la question se pose de savoir si sa motivation pour apprendre l'allemand se maintiendra et si l'expérience d'apprentissage réussira à modifier une croyance si profondément ancrée. Nous remarquons également que devant l'absence d'expérience propre de la langue espagnole et des cultures hispanophones (outre l'apprentissage scolaire), l'apprenante entérine une représentation stéréotypée à propos de l'espagnol, qui associe une langue (l'espagnol) à un pays (l'Espagne) sans tenir compte de la très

grande diversité du monde hispanophone : *"c'est un pays où on nous dit qu'il fait toujours beau, ça nous donne envie d'apprendre"*. Faute d'expérience (et par conséquent d'outils de comparaison), elle reproduit des schémas de référence sans les contredire. Il est intéressant de contraster ce témoignage avec celui des apprenants qui ont déjà une expérience de mobilité internationale. Nous allons nous intéresser ici à Marie, une étudiante en fin d'étude dont l'allemand est la 3^{ème} langue et qui a effectué un séjour d'étude en Allemagne.

Marie : c'est vrai que je n'ai pas choisi de faire l'allemand, mais je ne le regrette pas du tout, d'une part parce que ça m'a permis d'être dans une très bonne classe et puis d'autre part j'ai pu faire des voyages en Allemagne, enfin j'ai pu découvrir une autre culture... au début tout le monde m'a dit que l'allemand est une langue pas belle et tout, mais non, je suis partie en Allemagne et NON je ne trouve pas que ça soit une langue désagréable, pas du tout !

- 16 Cet extrait suggère que l'expérience de la mobilité est capitale dans la construction et l'évolution des pratiques et des représentations langagières. L'étudiante y évalue l'apport de l'allemand et cette évaluation est ancrée aussi bien dans son parcours éducatif que dans son vécu extrascolaire (un stage de six mois en Allemagne). Sur le plan argumentatif, elle reconnaît que même si elle n'a pas choisi l'allemand, son apprentissage lui a permis d'être dans une très bonne classe. Cette langue, réputée difficile, exigeante, a donc une valeur ajoutée du fait de son positionnement au sein de l'école. Nous voyons ensuite s'esquisser une capacité à mesurer les acquis non seulement en termes linguistiques et scolaires, mais aussi interculturels, par le biais du voyage et de la découverte de l'autre. Son expérience d'immersion conduit Marie à mettre en cause le bien-fondé de la représentation de référence à propos de l'allemand, marquée discursivement par la généralisation *"tout le monde dit que c'est une langue pas belle"*, pour proposer une vision radicalement opposée. Plus tard au fil de la discussion, elle se montrera capable de réinvestir cet esprit de méfiance par rapport aux idées reçues dans son approche de l'espagnol, dont elle conteste sa prétendue facilité (*"il faut se méfier de dire que l'espagnol est trop facile, les gens disent qu'il n'y a pas de grammaire : ce n'est pas vrai"*).
- 17 Un regard transversal sur ces témoignages pointe la coexistence des pratiques et des représentations parfois contradictoires. Les contradictions sont manifestes entre les idées reçues et le propre vécu de l'apprenant. Elles touchent à tous les aspects de la compétence plurilingue, autrement dit, elles portent aussi bien sur les circulations entre les langues que sur le degré de maîtrise souhaitée dans une langue ou sur l'image que l'on se fait des langues et de leurs locuteurs, et semblent indépendantes des conditions d'acquisition des langues (en milieu familial ou scolaire, pendant l'enfance ou à l'âge adulte, etc.). Par exemple, Laure déclare vouloir apprendre l'allemand tout en le qualifiant avec des termes extrêmement négatifs ; Clara dit à la fois se sentir à l'aise en français et en allemand et ne parler ni *"tout à fait français ni allemand"*. Il nous semble que, d'un côté, les représentations que Clara se fait de la notion du bi-/plurilinguisme en général ont une incidence sur la manière dont elle conçoit son propre bi-/plurilinguisme. De l'autre côté, cette image idéalisée du bi-/plurilinguisme ne correspond pas à la compétence plurilingue de l'élève et, par conséquent, provoque chez elle un sentiment d'insécurité. Ces représentations conflictuelles sont absentes du discours de Marie, chez qui on peut supposer une plus grande maturité (elle est plus âgée que les deux autres témoins) ainsi qu'une meilleure prédisposition pour remettre en question des représentations dominantes à propos des langues (*"allemand langue pas belle"*, *"espagnol langue facile"*). Son expérience de la mobilité et de l'altérité – sans doute un élément déterminant dans son itinéraire d'apprentissage –

a contribué à (re)structurer ses pratiques langagières ainsi que ses représentations des langues et de leur apprentissage.

4.2. Perception et usage de sa propre compétence plurilingue

- 18 Nous allons revenir à Clara afin d'analyser la manière dont elle perçoit sa propre compétence bi-/plurilingue. Si nous examinons ses difficultés dans les deux langues, nous remarquons qu'elles renvoient plutôt au niveau linguistique, notamment au niveau lexical en français – à la proximité des mots, telle qu'elle est ressentie par notre témoin (proximité typologique et imaginaire des langues) – et au niveau grammatical en allemand. Sa compétence bi-/plurilingue vient, tout d'abord, de son milieu familial. Cependant, il est également intéressant de souligner l'importance qu'elle donne à sa scolarisation dans un établissement binational. Par ailleurs, elle prend en compte la nécessité de recourir à des stratégies et des tactiques dans le processus d'apprentissage d'une langue, que ce soit l'allemand, le français ou une L3. Pour ce témoin, le rapport entre l'apprentissage et l'utilisation de la langue cible en dehors des contextes d'apprentissage spécifiques est bidirectionnel et marqué par la volonté d'un élargissement de la communication au-delà des limites de sa propre communauté linguistique. Dans ce sens, nous notons dans son témoignage l'utilisation intéressante d'un "*anti-modèle*" d'apprentissage des langues dont l'objectif est de marquer une certaine distance par rapport à une conduite d'apprentissage stéréotypée.

Clara : bonne question. Euh en français je crois que c'est surtout la ressemblance des mots, changement d'articles, du temps, des verbes, qui m'a posé de petits problèmes. Auf Deutsch, ich habe nie die 4 Fälle, Akkusativ, Genitiv....richtig durchgenommen und mache deshalb dort einige Fehler. Ansonsten habe ich hier auch kleine größere Schwierigkeiten getroffen (...) Les meilleures situations pour apprendre une langue sont à l'école. Surtout ne pas apprendre une liste de vocabulaire par cœur, mais relire un texte ou recopier les mots que l'on souhaite apprendre. Si l'on regarde un film dans cette langue, il faut absolument qu'il soit sous-titré dans cette langue, car l'auditif est trop éphémère pour retenir la langue euh il faut voir. (...) En dehors ? Si l'on est dans ce pays et que l'on connaît les bases de grammaire, il suffit de parler et de marquer dans un carnet le nouveau vocabulaire (...) Il faut parler et utiliser la langue qu'on veut apprendre⁷

- 19 Disposer des compétences dans plus d'un code linguistique, c'est pouvoir passer d'une langue à l'autre, en fonction des situations. Pour Clara, le passage de l'allemand au français ou du français à l'allemand, par exemple, est conditionné par les représentations qu'elle se fait des ressources de son interlocuteur, du changement même d'interlocuteur ou lorsqu'elle évalue que la situation autorise la pratique plurielle des langues. En particulier, pour notre témoin, il y a des thèmes qui sont liés à une langue donnée. Mais cette relation de "thème-langue" est assez flexible car le changement de langues est conditionné également par d'autres facteurs. En effet, ce qui est significatif dans son bilinguisme, ce n'est pas le choix de langue en lui-même, mais le changement de langue avec la même personne pendant l'interaction. Afin d'illustrer les représentations de sa propre compétence plurilingue, notamment, la manière dont s'auto-catégorise Clara, ainsi que son choix de la langue de communication, elle fait appel à la notion de "*parfait bilingue*". L'enjeu majeur est, nous semble-t-il, de justifier le choix de langue ainsi qu'une catégorisation de soi-même en tant que locuteur plurilingue. Nous ne pouvons pas vraiment argumenter, à travers son témoignage, si le choix de langue signifie une assimilation ou plutôt une distanciation par rapport au groupe de "*parfaits bilingues*".

Cependant, nous pouvons évoquer brièvement ses pratiques langagières avec les différents *réseaux d'acteurs sociaux* qui constituent ses interlocuteurs.

Clara : je préfère communiquer en allemand et en français. Je m'adapte à la langue "préférée" de mes amis. Je change aussi entre l'allemand et le français. D'habitude je parle la "langue d'origine" de la personne, sauf si elle me demande de parler l'autre langue pour l'apprendre ou si j'ai un trou de vocabulaire, dans ce cas, je l'explique dans l'autre langue (...) Avec des ami(e)s parfaitement bilingues de ma classe, je change la langue selon le thème, le cours précédent, les personnes présentes (...).

- 20 Nous remarquons que l'expérience de la mobilité géographique est très limitée chez cette apprenante, qui fréquente le lycée franco-allemand de Buc depuis 9 ans. Elle a souvent rendu visite à sa famille (grands-parents maternels) en Allemagne, mais elle n'a jamais vécu dans un autre pays pour une période plus longue. Il convient de préciser que malgré cette mobilité restreinte, Clara manifeste une grande ouverture au plurilinguisme ainsi qu'au pluriculturalisme.

Clara : je vis ici depuis ma naissance (...) J'ai de la famille en Allemagne, grand-mère ou ma sœur (...) et des amis, à qui nous rendons parfois visite pendant les vacances (départ d'un aéroport allemand, déménagement, jumelage avec la ville ou voyage de classe ...) Je n'ai jamais vécu en Allemagne.

- 21 Dans sa définition de la personne bi-/plurilingue, nous trouvons plutôt les côtés affectif ("*être bilingue demande à la personne de se sentir à l'aise*") et socioculturel ("*le bilingue comprend chaque pays et son mode de vie*"). Dans cette perspective, elle n'associe pas la notion de bi-/plurilingue à une personne particulière mais elle se réfère plutôt aux propriétés de la compétence plurilingue, notamment l'interaction et l'articulation entre les langues (L1, L2, L3) dans les pratiques langagières. Elle désigne ainsi le bi-/plurilinguisme comme la capacité d'un acteur social à maîtriser *au moins* deux langues tout en étant capable de gérer son capital langagier et d'avoir recours à des formes de "parler bilingue". Nous soulignons également l'utilisation de la formulation personnelle dans son argumentation ("*car je crois*", "*pour moi*") qui signale, à notre sens, le passage du générique exprimé par l'infinitif "être bilingue ou plurilingue" à une représentation personnelle et subjective de la personne bi-/plurilingue, assumée par notre témoin. Ainsi, l'extrait suivant met en évidence une attitude positive envers le plurilinguisme et renvoie à l'acceptation d'une pratique régulière et ordinaire de deux langues au moins dans la vie de tous les jours.

Clara : être bilingue demande à la personne de se sentir à l'aise dans les deux pays, de pouvoir parler les deux langues sans appréhension comme si c'était sa langue maternelle. Même si le bilinguisme se fait au détriment de la culture générale, le bilingue comprend chaque pays et son mode de vie et pouvoir théoriquement s'adapter aux deux, car je crois que le bilinguisme dépasse la maîtrise des deux langues (...) Pour moi être plurilingue, signifie qu'on maîtrise bien au moins deux langues en étant capable de les combiner et de passer de l'une à l'autre à d'autres avec aisance, ce qui implique une petite connaissance de la culture. Être bilingue ou plurilingue représente pour moi un enrichissement.

- 22 Un autre élément significatif qui ressort du discours des apprenants d'une L3 est l'émergence d'expectatives plus réalistes, éloignées des critères monolingues exigeant une maîtrise parfaite, difficilement atteignable de la langue et communément employés pour évaluer le succès dans l'apprentissage et dans la communication. Voici la réponse de Marie à la question "*faut-il bien connaître une langue avant de pouvoir s'en servir dans la communication ou dans l'apprentissage ?*" :

Marie : je pense qu'il vaut mieux, même si on connaît pas grande chose il faut se lancer... faire des fautes peut-être au départ et puis corriger, moi c'est ce que m'a expliqué un Allemand qui est venu en France et qui ne parlait pas un mot de français, au bout de deux mois il parlait très très bien, et il nous a expliqué que NOUS les Français, pourquoi on parle on a vraiment des difficultés je pense, d'apprentissage d'une langue... quand on arrive dans un pays on n'ose pas, c'est un peu dans notre culture, c'est vrai que les Français...avant c'était quand même suivant le niveau de langage ça montrait notre niveau dans la société, et c'est vrai que c'est resté, et il a raison parce qu'il y a pas mal d'étudiants qui vont dans une université et ils n'osent pas au début, ils buttent parce qu'ils pensent qu'ils ne savent pas bien s'exprimer et c'est dommage.

- 23 Dans cet extrait, le témoin caractérise la compétence à communiquer dans une langue comme étant partielle et déséquilibrée. Elle revendique le "droit à l'erreur" et affiche clairement l'intérêt à essayer de communiquer même en ayant une connaissance inégale et imparfaite de cette langue. Ce sujet a été largement abordé dans la littérature de référence. Nous pouvons citer le *Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe*, qui plaide pour que les compétences partielles et les différents niveaux de résultats deviennent une alternative à l'idée que la perfection de tous les savoirs et savoir-faire doit être le seul objectif de l'enseignement de langues (Beacco et Byram, 2003). Pourtant, cette quête de perfection est omniprésente dans la culture éducative sur laquelle nous enquêtons, et pas seulement dans le domaine des langues étrangères. En effet, un sentiment d'insécurité linguistique dans la langue première peut avoir un impact sur l'ensemble des pratiques langagières de l'individu. Cet extrait thématise une représentation sociale très ancrée en France, qui trace un parallèle entre correction linguistique et échelle sociale. Dans son argumentation, le témoin fait état d'une forte pression normative qui se traduit par des inhibitions au moment de la prise de parole et qui explique, selon elle, les difficultés des Français à apprendre des langues ainsi qu'à communiquer dans ces langues. Sur le plan discursif, on observe d'abord un contre-exemple, un Allemand qui a réussi à apprendre le français très rapidement (Marie sous-entend qu'il a appris à parler *en parlant* et donc nécessairement en faisant des fautes), puis une réflexion très élaborée sur les raisons qui font que les Français n'osent pas s'exprimer dans une langue étrangère. On observe une prise de distance par rapport à cette attitude généralisée qu'elle juge nuisible, mise en évidence par le glissement énonciatif de "**nous les Français, on a des difficultés**" à "**les Français... ils pensent qu'ils ne savent pas bien s'exprimer**", suivi d'une appréciation : "**c'est dommage**". Le modèle sous-jacent est bien celui d'une compétence à communiquer idéalisée et stabilisée, qu'il s'agisse de la communication en L1, L2, L3 ou Ln. Cette représentation a une influence décisive sur les pratiques communicatives. Elle impose des attentes très élevées qui peuvent amener l'apprenant à se sentir incapable d'utiliser ou de réinvestir une langue qu'il ne maîtrise pas.
- 24 Loin d'une vision cumulative des apprentissages, qui voudrait que chaque nouvelle expérience se juxtapose aux expériences linguistiques précédentes, nous avons fait l'hypothèse que la diversification du répertoire est susceptible de modifier la perception de sa propre compétence à communiquer. L'analyse de ces verbalisations des apprenants d'une L3 pointe une évolution des pratiques langagières dans le sens d'une compétence plurilingue complexe, dynamique et originale, telle qu'elle est définie par Coste, Moore et Zarate (1997 et ci-dessus). Ainsi, nous avons remarqué chez Clara l'émergence d'une attitude favorable au plurilinguisme, notamment envers la circulation de langues dans la gestion des pratiques plurilingues, et chez Marie, une prise de conscience et une acceptation de la nature partielle et évolutive des compétences langagières.

4.3. Les L3 et après : l'apprentissage tout au long de la vie

- 25 Dans la troisième étape de notre analyse, nous souhaitons aborder brièvement les représentations de l'apprenant de sa compétence plurilingue qui peuvent conditionner, à notre sens, le choix des langues à l'avenir. Dans cette perspective, nous constatons dans le témoignage de Clara que l'élève se désigne comme *"presque bilingue"*. Notons qu'elle amorce son discours avec une insistance sur le nom *"bilingue"*, ce que nous interprétons comme une distanciation de l'adjectif *"parfait"* bilingue ; ensuite, elle souligne qu'elle maîtrise les deux langues et qu'elle est à l'aise avec les francophones ainsi qu'avec les germanophones. Ainsi, nous remarquons comment son auto-désignation comme bilingue est ancrée au niveau argumentatif. L'enjeu de la réponse de notre témoin est de justifier sa désignation en tant que bilingue, par opposition toujours au parfait bilingue. Par exemple, le témoin se réfère à ses études universitaires pour argumenter le fait qu'un déplacement géographique ne lui poserait pas de problèmes grâce à sa familiarité avec l'autre pays et une volonté d'ajustement, malgré le fait qu'elle n'est pas un bilingue *"parfait"*, notamment, *"peut-être ne suis-je pas un parfait bilingue, mais..."*. En ce sens, nous notons un sentiment de *sécurité* par rapport à sa compétence langagière, exprimé à travers ses pratiques langagières et confirmé par sa propre représentation du bi-/plurilinguisme. Autrement dit, il nous semble que c'est ce sentiment de sécurité qui lui permet une ouverture au plurilinguisme et à l'apprentissage d'autres langues comme l'arabe.

Clara : Zweisprachig ? Ja, ich fühle mich fast zweisprachig, aber nicht richtig. Vielleicht nicht perfekt, aber ich kann beide Sprachen sehr gut beherrschen, und ich komme mit den Umgang mit Deutschen und Franzosen sehr gut klar. Einen Umzug in das andere Land wäre für mich kein schwieriger Schritt. Von daher stellt sich die Frage, wo ich später studieren möchte (...) j'aimerais bien apprendre l'arabe parce que c'est très différent en fait l'alphabet, apparemment c'est peut-être un peu dur au début mais après au bout de trois mois ça ira je veux dire on arrive à se faire comprendre enfin pour moi le but d'une langue c'est savoir se faire comprendre⁸

- 26 Les étudiants en fin d'étude à l'UTC tiennent des propos proches de ceux de Clara. Lors d'un entretien conduit auprès de quatre étudiants, nous leur avons demandé quelle langue ils aimeraient apprendre après l'espagnol (L4). Les réponses obtenues sont les suivantes : *"du polonais ou une langue de l'Europe de l'Est"* (Marie) ; *"quelque chose qui n'a rien à voir, qui nous ouvre complètement sur une autre culture, pour le plaisir d'apprendre et c'est tout"* (Léa) ; *"du japonais"* (Amine) ; *"de l'arabe, du chinois... pour réapprendre une nouvelle écriture"* (Bertrand). Il convient de rappeler que ces étudiants, qui vont bientôt entrer dans la vie professionnelle, bénéficient d'un capital langagier considérable : ils parlent français, anglais, allemand et espagnol. Ceci est censé satisfaire leurs besoins *"professionnels"* par rapport à la connaissance de langues. Ce capital linguistique leur permet d'envisager des projets d'apprentissage postscolaire dans lesquels les critères d'ordre instrumental qui interviennent dans les choix de la L2, de la L3 ou encore de la L4 sont progressivement remplacés par des critères tels que la curiosité ou l'intérêt pour les langues typologiquement éloignées. L'aspect le plus saillant dans leurs réponses est sans doute l'approche hédoniste, voire ludique des apprentissages à venir (insistance sur la notion de plaisir d'apprendre). Or, ceci n'exclut pas l'apprentissage des langues pour des raisons professionnelles. En ce sens, les apprenants envisagent la construction de leurs répertoires langagiers de manière flexible, afin de pouvoir s'adapter aux besoins de chacun. Les apprentissages scolaires ont pour eux une fonction d'initiation, et, par

conséquent, il semble logique de considérer que des expériences réussies vont permettre une plus grande ouverture à la diversité et à l'altérité, aussi bien linguistique que culturelle.

5. Pour une analyse intégrée des parcours d'apprentissage

- 27 Pour conclure cette analyse des représentations et des pratiques langagières des apprenants plurilingues, nous illustrons, à travers un seul extrait, les trois étapes qui précèdent, accompagnent et orientent l'apprentissage des langues, abordées jusqu'ici de manière séparée par souci de clarté. Les trois étapes sont intrinsèquement liées dans le parcours langagier des apprenants plurilingues, comme il apparaît dans l'analyse de l'extrait suivant, tiré d'un entretien avec une élève du lycée de Sarrebruck.

Simona : je parle la plupart du temps en allemand, parce que c'est plus facile pour moi, l'allemand est en effet ma langue maternelle. Mais je ne pense pas qu'elle soit une langue jolie. Par contre, je trouve que l'espagnol est joli et je le parle volontairement ; je me souviens ainsi de mon enfance (...) j'ai vécu de l'âge de 6 à 12 ans au Chili en Amérique du Sud, à cause du travail de mon père. Je parle toujours l'espagnol quand j'ai l'occasion, quand je rencontre des hispanophones ou quand j'écris à des amis, etc. Je trouve que l'espagnol est une très belle langue. En français, je parle avec mes amis français, quand il faut parler en français ou quand la discussion se tient en français, mais ça dépend aussi avec qui je parle (...) on alterne souvent les langues pour compléter notre discours ou parce que cela nous fait plaisir. Parfois, je parle en espagnol avec mon frère à l'école quand personne n'est censé comprendre ce qu'on se dit (...) Quand je parle en allemand je ne traduis pas en français ou vice versa mais à l'écrit c'est différent. Je préfère plutôt jouer avec les langues entre le français, l'anglais, l'allemand, l'espagnol mais bien sûr quand mes interlocuteurs les parlent également, on alterne les langues constamment. Il y a des mots qui expriment exactement ce qu'on veut dire dans une langue mais pas dans une autre (...) J'aimerais apprendre le russe car je trouve que c'est une langue rare, avec de belles sonorités, je suis une passionnée de chansons russes, ou peut-être des langues plus originales comme l'arabe, histoire d'apprendre un autre alphabet (...) Plurilingue ? pas tout à fait, pas encore, mais déjà un petit peu. Il me manque du vocabulaire technique, le vocabulaire qu'on utilise dans les dissertations, le fameux "langage soutenu" ; c'est surtout ça qu'il faudrait que j'apprenne encore, mais je peux déjà m'exprimer couramment en français, en espagnol ou en anglais.

- 28 Dans cet extrait, Simona, parlant de soi et de la construction de son répertoire langagier, nous permet de comprendre comment se tisse *continûment* dans son vécu personnel cette relation complexe entre représentations des langues et compétence plurilingue, constituée tout autant par son environnement familial et scolaire dans un établissement bilingue que par ses interactions personnelles avec ses camarades dans et en dehors de l'école.
- 29 Nous pouvons ainsi remarquer que, dans un premier temps, la mobilité géographique pendant la période de son enfance lui a permis une ouverture au plurilinguisme et à l'apprentissage de langues. Notre témoin s'appuie sur son expérience personnelle antérieure afin d'argumenter son intérêt pour le plurilinguisme (enchaînements argumentatifs, à travers le *parce que* et à *cause de*). Ainsi, au cours de l'entretien, parlant de ses langues, et donc d'elle-même, Simona nous explique qu'elle a appris l'espagnol pendant cinq ans au Chili où elle a vécu de l'âge de six ans à l'âge de douze ans. Cette

ressource linguistique, constituée grâce à son *parcours*, elle a décidé de l'entretenir et de la faire évoluer par une scolarisation plurilingue : elle constitue ainsi sa principale motivation pour le choix de l'espagnol à la fois comme quatrième langue à l'école et comme langue de communication avec son petit frère au lycée franco-allemand. À la différence de l'allemand qu'elle qualifie comme sa langue maternelle (le jeu de connecteurs *mais* et *par contre* permet d'explicitier son positionnement argumentatif), elle considère que l'espagnol est une langue très jolie, car elle lui rappelle son enfance et elle l'utilise à l'écrit et à l'oral, si elle rencontre des hispanophones ou si elle écrit à ses amis au Chili *"l'allemand est en effet ma langue maternelle. Mais je ne pense pas qu'elle soit une langue jolie. Par contre, je trouve que l'espagnol est joli et je le parle volontairement ; je me souviens ainsi de mon enfance"*. En effet, locuteur compétent en plusieurs langues, elle alterne les langues de communication de façon flexible et ajustée selon la spécificité de différents contextes, qu'ils relèvent de l'école, de la vie familiale ou des jeux entre pairs *"on alterne souvent les langues pour compléter notre discours ou parce que cela nous fait plaisir"*. À l'école, Simona et son frère disposent d'une langue "secrète" que les autres ne comprennent pas et ils s'en servent comme d'un jeu pour exprimer des choses sans être compris par leurs camarades.

- 30 Nous pensons que, d'une certaine manière, le vécu personnel apparaît comme une source d'enrichissement qui confère à Simona un atout en termes de stratégies communicatives plus collaboratives dans ses pratiques langagières. En ce sens, l'élève possède des outils communicatifs riches, des moyens stratégiques particulièrement performants et peut ainsi s'exprimer quotidiennement dans plus d'une langue en fonction de ses interlocuteurs et de son environnement *"Je préfère plutôt jouer avec les langues entre le français, l'anglais, l'allemand, l'espagnol mais bien sûr quand mes interlocuteurs les parlent également, on alterne les langues constamment"*. Autrement dit, ses mouvements d'une langue à l'autre sont conditionnés par les fonctions personnelles (préférence d'une langue) et interactionnelles (selon l'interlocuteur) et ils apparaissent aussi dans ses échanges avec des locuteurs des langues différentes dans des situations ordinaires d'échange. Nous constatons ainsi qu'elle préfère changer les langues de communication entre le français, l'allemand, l'espagnol et l'anglais selon ses camarades et leurs capacités, selon le sujet et lorsqu'elle évalue que la situation autorise ou requiert l'utilisation plurielle de langues. À l'heure d'aujourd'hui, le répertoire plurilingue de notre témoin embrasse des compétences inégales, partielles (pas seulement en français et en allemand), mais aussi dans les deux autres langues (en anglais et en espagnol) et dont l'usage change en fonction des besoins nouveaux de sa vie et en fonction des représentations que Simona se fait de la fonction symbolique et de la valeur affective ou psychologique de ces langues *"Il y a des mots qui expriment exactement ce qu'on veut dire dans une langue mais pas dans une autre"* et *"je trouve que c'est une langue rare, avec de belles sonorités"*. Dans cette perspective, il nous semble que la construction de la compétence plurilingue de Simona s'inscrit dans la *durée de sa vie*, puisqu'elle montre un vif intérêt pour l'apprentissage d'autres langues, comme le russe ou l'arabe. Cette ouverture aux langues est marquée par la curiosité de l'apprenant et par son enthousiasme vis-à-vis de l'apprentissage d'une langue typologiquement éloignée en termes d'écriture : *"des langues plus originales comme l'arabe, histoire d'apprendre un autre alphabet"*.

- 31 Si nous nous attardons brièvement sur quelques conclusions tirées de l'analyse de cet extrait, il nous semble que les motivations et les représentations affectives et subjectives des apprenants sur les langues contribuent à la construction progressive d'une compétence plurilingue et influencent la gestion des pratiques langagières. Ainsi, au-delà

d'un simple contact de langues, la construction d'un répertoire plurilingue est conditionnée par l'articulation et l'interaction des langues, des phénomènes qui peuvent apporter, à notre sens, beaucoup à la réflexion sur l'appropriation des langues et sur les activités communicatives plurilingues des apprenants / locuteurs.

6. Quelques remarques conclusives

- 32 Des conclusions ponctuelles ont été régulièrement tirées aux différentes étapes de la progression de ce texte. Ainsi, pour ne pas nous attarder trop longuement sur des aspects déjà développés, nous rappellerons les principaux éléments de réflexion qui se dégagent de cette analyse dont le fil conducteur a été l'identification des représentations et des pratiques qui précèdent, accompagnent et orientent l'apprentissage des troisièmes langues. Un premier constat que nous pouvons faire est que pratiques et représentations s'inscrivent dans un continuum et sont indissociables du vécu scolaire mais surtout extrascolaire de chaque apprenant. Les extraits présentés ici nous apportent des éléments de réponse quant aux représentations *de référence* des apprenants du bi-/plurilinguisme en général, ainsi que sur les représentations *subjectives* de leur propre bi-/plurilinguisme. La définition d'une personne en tant que bi-/plurilingue est le résultat des théories spontanées préexistantes et des représentations stéréotypées qui peuvent être confirmées ou bien remises en question dans le discours de la personne plurilingue. Nous avons vu notamment que l'expérience de la mobilité géographique, de plus en plus fréquente, est déterminante dans l'ouverture aux langues et dans la construction d'identités plurilingues.
- 33 De manière générale, l'apprentissage d'une langue nouvelle et le contact avec des cultures différentes entraînent une restructuration des pratiques et des représentations sous-tendant ces pratiques, dont il est possible, à notre sens, de repérer les traces dans le discours des apprenants autour du plurilinguisme. Loin d'une vision cumulative des apprentissages, qui voudrait que chaque nouvelle expérience se juxtapose aux expériences précédentes, nos données indiquent que la diversification du répertoire est susceptible de modifier la perception de sa propre compétence à communiquer ainsi que la gestion de cette compétence dans les interactions sociales. Plus particulièrement, l'analyse du traitement discursif des représentations permet de déceler une série d'évolutions critiques dans le sens d'une compétence plurilingue complexe, dynamique et déséquilibrée. Parmi ces déplacements, nous voudrions souligner le recours à l'alternance codique dans les pratiques langagières, l'acceptation des compétences partielles et une prise de distance par rapport au paradigme inatteignable de la compétence monolingue du natif en faveur d'une approche plus réaliste, moins contraignante quant au niveau de maîtrise souhaité dans une langue donnée. Enfin, l'élargissement du répertoire irait de pair avec une volonté de complexification de celui-ci, comme le montrent les témoignages qui font part d'un désir d'ouverture vers des langues typologiquement ou graphiquement éloignées.

BIBLIOGRAPHIE

- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Bono, M. (2006). "Pratiques et représentations plurilingues dans l'apprentissage de l'espagnol L3 +n chez des élèves ingénieurs". Actes de la 4^{ème} Conférence internationale sur l'acquisition d'une troisième langue et le plurilinguisme. Fribourg, Suisse, 8-10 septembre 2005.
- Castellotti, V. (éd.) (2001). *D'une langue à d'autres – Pratiques et représentations*. Rouen : Presses universitaires de Rouen.
- Castellotti, V., Coste, D. & Moore, D. (2001). "Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage". In Moore, D. (coord.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage – Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier. pp. 101-132.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Étude de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris : Crédif - Didier.
- Cavalli M., Coletta D., Gajo L., Matthey M. & Serra, C. (2003). *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste – Rapport final*. Val d'Aoste : IRRE-VDA.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cook, V. (1993). *Linguistics and Second Language Acquisition*. London : Macmillan.
- Coste, D. (1987). "Jamais deux sans trois ?". *Le Français dans le Monde – Recherches et applications*, février-mars 1987. pp. 138-144.
- Coste, D. (2001a). "La notion de compétence plurilingue". Actes du séminaire "L'enseignement des langues vivantes, perspectives". Direction de l'Enseignement scolaire. Disponible en ligne à : <http://eduscol.education.fr/index.php?./D0033/langviv-acte3.htm> (lien valide le 06/12/2006)
- Coste, D. (2001b). "De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues". In Castellotti, V. (éd.). *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. pp. 191-202.
- Coste, D. (2002). "Compétence à communiquer et compétence plurilingue". In Castellotti, V. & Py, B. (coord.). *Notions en Questions (NEQ)*, n° 6. pp. 115-123.
- Coste, D. & Moore, D. (1995). "Profil d'apprenant et gestion des passages". In Pochard, J.-C. (éd.). *Profils d'apprenants*. Actes du IX^e colloque international "Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches", Saint Étienne, mai 1993. Publications de l'université de Saint Étienne. pp. 411-431.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Repris dans *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, "L'apprentissage des langues dans le cadre européen", juillet 1998. pp. 8-67.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

- Gajo, L. (2000). "Disponibilité sociale des représentations : approche linguistique". *TRANEL* n° 32. pp. 39-53.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Crédif - Didier.
- Gajo, L., Matthey, M., Moore, D. & Serra, C. (éds) (2004). *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Paris : Crédif - Didier.
- Grosjean, F. (1995). "A psycholinguistic approach to code-switching: the recognition of guest-words by bilinguals". In Milroy, L. & Muysken, P. (eds). *One Speaker, Two Languages*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Jessner, U. (1998). "Bilingualismus und Drittspracherwerb : Dynamische Aspekte des Multilingualismus auf individueller Ebene". In Hufeisen, B. & Lindemann, B. (eds). *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen : Stauffenburg. pp. 149-158.
- Lüdi, G. & Py, B. (1986, réédité en 2002). *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.
- Mondada, L. (1998). "De l'analyse des représentations à l'analyse des activités descriptives en contexte". In Maurer, B. & Raccah, P.-Y. (coord.). *Cahiers de praxématique*, n° 31, Montpellier : Université de Montpellier. pp. 127-148.
- Moore, D. (éd.) (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage*. Paris : Didier - Crédif.
- Moore, D. (2003). *Plurilinguismes et école. Représentations et dynamiques d'apprentissage*. Habilitation à diriger des recherches. Paris : université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle.
- Py, B. (2000). "Le discours comme médiation - Exemple de l'apprentissage et des représentations sociales". In Berthoud, A.-C. & Mondada, L. (éds). *Modèles du discours en confrontation*. Berne : Peter Lang. pp. 117-130.
- Stratilaki, S. (2004a). "Pluralité des représentations sociales et des pratiques bi-/plurilingues dans les lycées franco-allemands de Buc et de Sarrebruck". In Mochet, M.-A. & Potolia, A. (coord.). *Cahiers du français contemporain*, n° 9. pp. 173-190.
- Stratilaki, S. (2004b) Représentations et pratiques du bi-/plurilinguisme : une enquête auprès d'élèves des lycées franco-allemands de Buc et de Sarrebruck. *Marges Linguistiques*, n° 7. http://marges.linguistiques.free.fr/bdd_ml/archives_pres/doc0263presentation.htm (lien valide le 06/12/2006)
- Stratilaki, S. (2005). "Répertoires plurilingues et apprentissages des langues : images et usages des langues dans des contextes plurilingues". *Éducation et Sociétés plurilingues*, n° 18, Val d'Aoste : IRRE-VDA. pp. 63-76.
- Stratilaki, S. (2006). "Plurilinguisme, apprentissages et construction des connaissances : les représentations des langues dans et par le discours". Actes du colloque international 39. *Linguistisches Kolloquium : Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb (LingColl2004)*. Berne : Peter Lang. pp. 343-353.

NOTES

1. À la suite de Coste (1987), la désignation "troisième langue" implique ici la présence d'au moins trois langues dans le répertoire plurilingue de l'apprenant. Dans la pratique, l'espagnol est la

quatrième langue de la plupart des sujets interviewés, qui parlent déjà le français, l'allemand et l'anglais.

2. On retrouve cette réflexion dans le Cadre européen commun de référence. Le cadre prend notamment soin d'insister sur le fait que toute connaissance d'une langue est partielle, y compris dans la L1 : *"toute connaissance d'une langue est partielle, si apparemment maternelle et native soit-elle ; partielle doublement en ce que, d'une part, elle n'est jamais aussi développée ni si parfaite chez un usager réel ordinaire que chez l'utopique locuteur idéal et que, d'autre part, elle n'est jamais pleinement équilibrée, pour un communicateur donné, entre ses différentes composantes (par exemple entre oral et écrit, ou entre capacité de compréhension et d'interprétation et capacité de production)"* (CECR, 2001 : 127).

3. Afin de préserver l'anonymat des personnes ayant participé à notre enquête, les noms cités ont été modifiés.

4. Notre traduction en français : *"...je suis à l'aise autant en français qu'en allemand. Peut-être ai-je l'habitude de parler plutôt en allemand avec les bilingues, parce que la langue est plus 'fluide', mais c'est juste mon impression. Par ailleurs, la langue française à l'écrit me plaît beaucoup ; peut-être parce qu'elle est plus 'variée' et mes premiers mots à l'écrit étaient en français, mais ces impressions sont relatives et dépendantes surtout du temps)".*

5. Notre traduction en français : *"...Tous les deux, l'espagnol et l'anglais, je les ai appris à l'école. L'anglais dès la 6e et l'espagnol dès la 2nde, donc un moins bon niveau. Par ailleurs, parce que j'avais aussi des contacts avec des anglophones en dehors de l'école, vacances, amie, télévision ou journaux en anglais, je parle l'anglais assez bien (...) Je parle l'anglais surtout avec des amis anglophones de Londres, des amis par correspondance, ou avec des personnes que je rencontre pendant mes vacances. Quand je rencontre des hispanophones pendant mes vacances, des amis ou avec le personnel des hôtels je peux un peu parler en espagnol, quelques mots ou phrases".*

6. Notre traduction en français : *"Ma mère est ici enseignante à l'école. Mes soeurs étaient aussi scolarisées dans cette école. Parce que j'ai appris l'allemand très tôt, dès mon enfance, je ne me sentais pas à l'aise dans une école purement française, car je voulais plus parler en allemand. Bon les avantages euh enrichissement du vocabulaire, élargissement des perspectives et des connaissances de la culture et de l'histoire, possibilité de comparaison différentes façons de pensée (ex. le français, apprentissage par coeur, l'allemand, compréhension. Des inconvénients ?" (le témoignage se fait ensuite en français, voir extrait).*

7. Notre traduction en français : *"...En allemand, je n'ai jamais appris correctement les 4 déclinaisons accusatif, génitif..., je fais donc encore quelques fautes. Sinon, je n'ai pas de gros problèmes en allemand" (le témoignage se fait ensuite en français, voir extrait).*

8. Notre traduction en français : *"Bilingue ? Oui, je me considère presque bilingue, mais pas vraiment. Peut-être ne suis-je un parfait bilingue, mais je maîtrise les deux langues, et je communique très bien avec les Allemands ainsi qu'avec les Français. Un déménagement dans l'autre pays ne serait pas problématique. Je me demande en effet dans quel pays je pourrais poursuivre mes études" (le témoignage se fait ensuite en français, voir extrait).*

RÉSUMÉS

Cette contribution porte sur l'impact d'une 3ème langue dans la construction des répertoires plurilingues et sur l'évolution des représentations que les apprenants se forgent de leurs compétences au fur et à mesure que leur répertoire s'élargit. Notre hypothèse initiale est que les

représentations sont liées au vécu des apprenants, aux pratiques langagières et aux "processus" de mise en mots, qu'elles deviennent objet de discours et sont ainsi sujettes à de fortes variations, à de constantes négociations et / ou reconstructions. Dans un premier temps, la description des parcours d'apprentissage de jeunes lycéens et étudiants nous permettra d'identifier certaines motivations qui entourent le choix d'une langue et qui précèdent et orientent la construction des répertoires plurilingues. Dans un deuxième temps, nous cherchons à établir si l'incorporation d'une nouvelle langue au répertoire est susceptible de faire évoluer les représentations ordinaires des apprenants vers une conception plus dynamique de la compétence plurilingue comme un ensemble structuré de compétences partielles et déséquilibrées, diversement acquises et sollicitées. Enfin, dans un troisième temps, nous analysons l'impact d'une 4^{ème} langue sur la manière dont les apprenants envisagent les apprentissages langagiers à venir.

This contribution focuses on the impact of a third language on the construction of multilingual repertoires and on the evolution of learners' representations about languages and language learning as their repertoires widen and diversify. Representations are closely linked to the learner's life experience and linguistic practices; as objects of discourse, they are subject to strong variation, on-going negotiation and/or reconstruction. We will first look into the language learning background of high-school pupils and university students in order to identify pre-existing motivations that guide language choice and thus shape the development of multilingual repertoires. Next, we will address the question of whether learning a new language can actually lead to the evolution of learners' naïve representations towards a more dynamic view of multilingual competence as a structured set of partial, unstable competences, whose activation depends on specific communicative circumstances. Finally, we will explore the ways in which learning a third language can influence further language learning.

INDEX

Mots-clés : troisième langue, compétence plurilingue, pratiques et représentations

Keywords : third language, multilingual competence, practices and representations

AUTEURS

SOFIA STRATILAKI

Sofia Stratilaki est ATER à l'université Paris 8 – Vincennes - Saint-Denis. Elle prépare une thèse de doctorat sur les représentations et les pratiques langagières du bi-/plurilinguisme chez des apprenants franco-allemands, sous la direction de Daniel Coste, à l'université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle. Après avoir été membre de l'équipe d'accueil 2534 "Plurilinguisme et Apprentissages", elle est rattachée, depuis janvier 2005, à l'équipe d'accueil Diltec (EA 2288, Didactique des langues, des textes et des cultures).

Courriel : sofiastratilaki[at]web.de

Adresse : Université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis, 2 rue de la Liberté, 93526 Saint-Denis Cedex, France.

MARIANA BONO

Mariana Bono est chargée de cours à l'Université de Technologie de Compiègne et à l'école Polytechnique où elle enseigne l'espagnol. Elle prépare une thèse de doctorat sur les ressources plurilingues dans l'apprentissage d'une 3^{ème} langue, sous la direction de Danièle Moore, à

l'université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle. Depuis janvier 2005, elle est rattachée à l'équipe d'accueil Diltec (EA 2288, Didactique des langues, des textes et des cultures).

Courriel : [marianabono\[at\]noos.fr](mailto:marianabono[at]noos.fr)

Adresse : Université de Technologie de Compiègne, département de technologie et sciences de l'homme, division Didactique des langues et interculturalité, BP 60649, 60206 Compiègne Cedex, France.